

郷土教育における道徳性育成と教師の役割

非常勤講師 田 中 潤 一

1. はじめに

平成20年3月28日文部科学省は学校教育法施行規則を一部改正し、また同時に学習指導要領が改正された。この学習指導要領は戦後日本の教育課程の歴史において画期的な意味を有している。すなわち、昭和52年の学習指導要領改正以来、我が国の教育課程はいわゆる「ゆとり路線」をとってきたが、今回の学習指導要領では約30年ぶりに授業時数及び授業内容を増大する方針へと舵を大きく切っている。この背景にはここ数年間大きな問題となっている学力低下あるいは学力格差の問題が潜んでいるように見える。現行の学習指導要領（平成14年4月施行）において大きな特徴とされたのが、「総合的な学習の時間」の導入、そして学校完全週5日制であった。小学校および中学校では各学年年間70単位時間（週2単位時間）削減されることとなった。（ただし小学校1年のみ年間68時間削減）。現行の学習指導要領の特徴として「学力」観の転換を我々は取りあげうる。学力の有無を単なる知識の多寡で捉えるのではなく、子ども一人ひとりが自分自身で思考し行動できるかどうか、新しい「学力」とされた。しかし今回改正された学習指導要領では総合的な学習の時間の授業時数は大幅に削減されている。小学校第3学年から第6学年まで105時間設定されていたが、70時数まで削減されている。他方基幹的な教科の授業時数は増加している。例えば国語を見てみると第6次改訂では第1学年272、

第2学年280、第3学年235、第4学年235であったが、第7次改訂では第1学年306、第2学年315、第3学年245、第4学年245と大きく授業時数が増加している。ここから我々は教育の流れが、かつての知識重視の教育に逆戻りしていると解釈することもできる。

しかし我々は新学習指導要領を単に行動経済成長期のような、単なる詰め込み教育の復活と見なすわけにはいかない。新学習指導要領においても「生きる力」の育成が依然として重要なポイントとして挙げられる。平成8年7月中央教育審議会答申（「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」）を引き継いで、「確かな学力」・「豊かな心」・「健やかな体」の3つの調和のとれた人間性の育成が目標とされている。その中でも特に我々は「道徳教育の充実」・「体験活動の充実」が強化されていることに着目したい。道徳教育の充実では、「公共の精神を尊ぶこと」「我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与すること」等の内容充実が行われた。また「体験活動の充実」では小学校では集団宿泊活動や自然体験活動が、中学校では職場体験活動を実施することの重要性が述べられている。ここから新学習指導要領が単に知識重視への回帰ではなく、知育と同時に子ども一人ひとりの人間的成長が目指されていると理解しうる。

本論文において郷土教育についてその理論と共に現代的意義について考察したい。なぜ郷土

教育を取り上げるのであろうか。なぜなら郷土教育には道德教育の側面と体験学習の側面の両方が含まれているからである。まず郷土教育がいかなるものかを見ることにする。

2. 郷土教育の理論的基礎づけ

——シュプランガーの議論より——

さて現在の学校教育において郷土に根ざした教育実践はしばしば行われているが、かつて郷土教育が一大流行であった時期がある。それは昭和初期であるが、この時の郷土教育ブームはドイツの郷土教育論から大きな影響を受けている。ドイツでの郷土教育は、現在の日本の教育課程で社会科と理科に該当する内容を集めた、合科教授と考えられていた。例えば1921年プロイセンで基礎学校の教育課程が制定されたが、その中で「郷土科」が導入されている。第1学年や第2学年の郷土科では子どもが家庭生活・学校生活など馴染みやすい経験的世界の特徴、身のまわりのことがらなどが教えられる。第3学年、第4学年では単なる体験学習ではなく、歴史・地理・理解の準備教科として教えられる。例えば太陽や月の観察、郷土の土地の地図描写、郷土の神話、動植物の観察など体系的知識習得の要素が強い⁽¹⁾。従ってドイツの郷土教育は、現在の日本の生活科に近い。もっとも戦後ドイツの各州の教育課程は郷土教育に替わって「事実教授」が行われることが多いが、州によっては「郷土・事物教授」のように郷土的要素を残している州も多い(バイエルン州やバーデン・ヴュルテンベルク州のように)。

さて最初に郷土教育の理論を形作ったシュプランガーの議論を省察したい。実にシュプランガーの郷土教育論がドイツの郷土科形成に大きな影響を与え、また逆に郷土科を批判する論者もその多くはシュプランガーの郷土教育論に矛先を向けている。それ程までにシュプランガー

の理論は大きな地位を占めている。ではシュプランガーはどのように郷土教育を構想しているのであろうか。1950年に行われた講演「現代の庶民学校」において、学校教育において重視されるべき原理が4つ提示されている。それは即ち、「郷土科の原理」、「労作の原理」、「共同社会の原理」そして「内的覚醒の原理」である。シュプランガーは郷土科の原理を第一に挙げているが、その意義について次のように述べている。「教育学的には、子供をその最も近い範囲と密接に精神的に結びつくように育てあげ、それを深めようとする努力を意味する」⁽²⁾。まず子どもは家庭の中で育つのであるが、家族との関係は「心情関係」であり主観的な関係にとどまる。学校教育の意義は、子どもを主観的な世界から次第に客観的世界へと導き入れることにある。「外界の知識と内界の関係を常に同時に成長せしめること、それが教育学の本質的原則である」⁽³⁾。子どもを内的心情の世界から外的現実界へとうまく導き入れるためのきっかけとして、「郷土科」が大きく機能するというのがシュプランガーの論旨である。

シュプランガーは1923年に公開した『郷土科の陶冶価値』において郷土科について詳述している。この書物においてもシュプランガーは、郷土が人間の成長にとって重要な役割を演じていると考えている。「科学的郷土科とは、人間の生まれた土地、または少なくとも育ってきた土地である、或る特定な地域との、あらゆる自然的・精神的生活関係の中で人間を深く結びつけているものを、組織的に取り扱う学問である」⁽⁴⁾。人間にとって外的世界とは、単に自然科学的知識によって把握される空間の謂いではない。たとえば物理学や化学、生物学などの精密な知識によって自然の構造が明らかにされたとしても、その世界は決して人間一人ひとりにとって生き生きとした世界ではない。人間にとって自らが住まう世界とは、或る人が自分自身のパー

スペクティブの下で把握した世界に他ならない。我々はこのハイデガーの「世界—内—存在」やガダマーの「伝統」、或いは生物学者ユクスキュルの「環境世界」の議論を想起しうる。事実シュプランガー自身ユクスキュルの論を引用している。ユクスキュルは動物学的な立場から、同一の世界であっても人間と動物、そして異なった動物どうしでは全く異なった現れ方をしていることに着目し、世界とは生物ごとに固有のものとなることを指摘している。世界とは、単に自然科学的知識の総体にすぎないのではなく、人間的生との「紐帯」を持つ体験的世界である。世界とはいわば故里（Heimat）である。「故里は体験しうる、または体験された、土地との全体的結合である。付言すれば、故里は精神的根元感情（geistiges Wurzelgefühl）である」⁽⁵⁾。

人間が生きている世界は、このような体験的世界であるが、教育は人間をこの体験的世界にいかに関与させるか、そして人間がこの世界に生きるためにどのような助成を行えばよいのかを示すものでなければならない。シュプランガーによればこの課題を果たすのが、郷土科に他ならない。シュプランガーは郷土科が関与する項目を次の4つにまとめている⁽⁶⁾。

- 一、地質学の一断面上のもの
 - 二、それに関係ある、或る特定な場所に対するもの
 - 三、人類史の或る一断面上のもの
 - 四、それに関係ある、特定な場所に対するもの
- 子どもにとって郷土教育はどのように行われるべきか。まずは子どもの住んでいるまわりの地域や自然について愛着を持ち、自らの属する共同的世界の一員であることを自覚せしむるよう促してゆくことが課題となる。「郷土科では、この現実が同時に一つの客観的な機構として把握される。逆に言えば人間は、この世界構造の中に、自己の特殊な立場を持ちながら存在しているのである」⁽⁷⁾。

3. 郷土教育の特徴

さてこのように郷土教育が構想されるが、では郷土教育によってどのようなメリットが生まれるのであろうか。我々はそれを以下の3点にまとめてみたい。それは即ち（1）知識の修得、（2）地域との密着、（3）視野の拡大である。

（a）知識の修得

体験学習・経験学習と言えば単に様々な体験を子どもたちにさせるだけで、子どもに体系的な知識を身に付けさせるのに適当ではないという考えが一般的である。しかし我々は郷土教育において知識を修得ならしめることもできるのではないだろうか。郷土教育は子どもに彼らが実際に生活している現実的世界を中心に、社会や暮らし、自然や生命を考えさせる教育である。郷土教育によって子どもは自分が今存在している場所を中心に、ものの見方や世界観を次第に形成してゆく。子どもは様々な知識を生活に根ざして有機的に修得してゆく。シュプランガーも次のように言っている。「すべての知識が、ここ（郷土科 —引用者注—）ではすでにあらかじめ生命の中心としての人間の上に築かれ、かつ単に知的ではなく、全面的に意味を把握するような習得の過程が、ほとんど自動的に完成するように調整されている」⁽⁸⁾。

逆に有機体的ではなく、個々ばらばらに関連性なく修得される知識は、生きた知識としては扱われない。「個々ばらばらな知識というのは、その名に値いするものとしては、ありえないものである」⁽⁹⁾。科学の発達に伴って学問の専門家が加速している現状を、特にシュプランガーは懸念している。学問の細分化は子どもの教育にも影響を及ぼしている。現実生活から乖離した知識、例えば物理の知識、化学の知識などが個々別々に子どもに教えられ、その結果子どもはその相互連関を見出すことができなくなっている。「単なる概念区分の作業をおこなうこと

によって、生命の全体性に到達することはほとんどないことである」⁽¹⁰⁾。「残念なことに精神的な紐帯だけが欠けている」⁽¹¹⁾。シュプランガーはこのような諸学の細分化が子どもに悪影響を与えるのを防ぐには、新たな「総合科学」を教育に持ち込む必要があるとしている。それが「郷土教育」である。「郷土科は人間に、生動する諸力の全体の中における人の位置を明らかにしてくれる」⁽¹²⁾。郷土科や地方科(Landeskunde)が、その問題提起の持つ特質を通して、他のものではもはや得ることの総合的な観方へと、われわれを導いていくことに感謝しなければならない」⁽¹³⁾。

(b) 地域との密着

第二点として地域と密着した教育を郷土教育の特徴として取りあげることができる。先述のように人間にとって世界とは、単に科学的な法則の寄せ集めではなく、人間の生が寄って立つ処の体験の世界である。体験の世界といっても個々人によって異なる相対主義的な世界の謂いではなく、伝統や文化によって築かれ、多くの人々がそこで共に住まう協同的・客観的世界が意図されている。シュプランガーは郷土教育が実施される際、最も主導的な学問は「地理学」、特に「人文地理学」であるとする。地理学は、人間を世界に導き入れる高度な陶冶価値を有しているとされる。「地理学が問題として目指すのは、あれかこれかといった風に対象を分類することではなく、地球の一定の場所に育ち、そこから諸力を引き出しているすべてのものである」⁽¹⁴⁾。人間にとって世界とは外的で疎遠で無関係のものの総体ではなく、人間一人ひとりの精神性を育むものである。

人間一人ひとりが住む処は個別的であるが、その個別性こそ人間性を育てている。例えばシュプランガー自身にとっては彼の故里であるマルク・ブランデンブルク地方が、彼を世界へ

と結びつけた。人は故里の森の香りや砂浜や岸辺を見て、安らぎや哀しを感じる。郷土との結びつきは、人間の精神性に大きな影響を与える。「この風土で実際に生活してきた者のみが、このように体験するのだ。すなわち、そこが故里となった者のみが、その風土をこのように感じるのである」⁽¹⁵⁾。地域・地元との密着は人間形成に大きく寄与するものであり、このような人間一人ひとりが持つ地域への愛着をシュプランガーは「場所感情(Raumgefühl)」と名づけている。

(c) 視野の拡大

しかしこのような郷土教育論に批判が投げかけられていることも事実である。その批判の一つが、郷土教育によって子どもの視野が身近なものに限定され、その結果狭隘なものになってしまうという危惧である。また戦後一時期ドイツにおいて郷土科が批判され、「事実教授」へと再編成された時にも同様の批判が見られた⁽¹⁶⁾。確かにシュプランガーの議論には、大都会よりも地方を賞賛する文言もいくつか見られる。しかし我々がここで言わんとするのは狭隘な郷土愛ではない。郷土との結びつきを基として、視野を広げようというのが目的である。郷土教育は単に郷土とのつながりを子どもに教えるのではなく、郷土を通してより広い世界、そして地球全体への理解を育む教育実践である。シュプランガーはこのような郷土教育論の萌芽を、西洋教育史の随所に読み取ることができる。特に彼はペスタロッcher教育学に自らと同じ思惟様式を読み取っている。『故里から世界へ』とか『個人から宇宙へ』という思想を、後世に著しい影響を与えつつ伝播させたのは、ほかならぬペスタロッcher学徒なのであった⁽¹⁷⁾。シュプランガーはハルニッシュが出版した『世界科(Weltkunde)』(1816)を高く評価している⁽¹⁸⁾。この本は3部に分けられ、第1部はシュ

レジア地方科が、第2部はドイツ国が、第3部は全地球が教材として取りあげられている。要するに、郷土を中心として同心円的に子どもが視野を広げていくことこそ、郷土教育の目的である。従って郷土教育は他の文化や伝統への理解を拒む教育ではなく、現在で言うところの国際理解教育や異文化理解教育をも促進する。

シュプランガーは、いずれの郷土にも場所感情を有さない者は不幸であると強調すると同時に、次のようにも言う。「我々は故里の地に自然存在として根を下ろすのみならず、われわれのすべての精神性と文化とをたずさえて、根を下ろすのである」⁽¹⁹⁾。世界規模・地球規模の問題を理解する際にも、我々はまず身近な課題から出発せねばならない。郷土教育は、子どもを身近な領域から地球規模の領域へと導き入れる橋渡しの役割を担っている。

4. 郷土教育と道徳性育成

このように郷土教育には様々な意義があるが、我々は特に道徳性の育成という観点を取りあげたい。単に地元に着した体験学習を行うことを以てこと足れりとかんがえるべきではない。体験学習を通した子ども一人ひとりの道徳性育成を最終目標とされるべきである。先述のシュプランガーは、教育の課題を客観的世界へと子どもを導き入れることとしている。しかしその客観的世界とは単なる自然科学的法則によって組み立てられた世界ではなく、人間が生を営む共同的・体験的世界を意味している。シュプランガーが学校教育の課題を4原理にまとめたことを我々は既に見たが、その中で特に「内的覚醒の原理」が最終目標として重視されている。「学校の目的は、冷たくて、蒼ざめた知識の習得ではなく、さしあたり、我々の近づき得る価値世界、「我々に関係のある」価値世界への、生きた導入である」⁽²⁰⁾。教育において

子どもの内面性を豊かにすることが最重要である。郷土教育においても同様のことが言いうる。「郷土科は単に研究心のみを呼び醒ますだけでなく、審美的な歓びや、日々の仕事や、人とその世界とをつなぐ豊かな意味連関すべてをも結びつける」⁽²¹⁾。我々はシュプランガーと共に、郷土教育を通じた知識修得、地域との密着、視野の拡大はいずれも、子どもの道徳教育という視点に帰着することを理解しうるであろう。

(a) 一般陶冶と職業陶冶

一般に人間性育成を重視する一般陶冶と、職業技術や専門的知識の修得を重視する職業陶冶とは相反すると考えられがちである。しかし両者は本当に一致しないのであろうか。例えば「職業訓練を通じた人間性育成」ということも可能なのではなかろうか。我々は郷土教育を職業陶冶と一般陶冶の両方に寄与しうる教育実践と考えてみたい。再びシュプランガーの議論を見てみると、彼はドイツ教育史を振り返ってペスタロッチーの教育思想を最重視している。我々も「生活が陶冶する」という文言に見られるように、実生活の活動を通しての人間形成が意図されていたことに着目したい。ペスタロッチーは職業教育を子どもの教育に欠かせないものとしている。シュプランガーもまた職業教育、つまり或る特定の仕事に従事して働くということを重視する。「学校は庶民の労働世界を無視することができない。何故なら、青年は、何としても、この労働世界のために、そして実に、単なる営利心を高貴化する、道徳的・人間的精神で教育されるべきだから」⁽²²⁾。しかしドイツ教育史において、残念ながら、職業教育は正当な評価を受けてこなかった。シュプランガーもまた『ドイツ教育史』において、国民学校 Volksschule (民衆学校、庶民学校) が17世紀から次第に形成されてゆく経過を詳細に分析している。その分析の中で19世紀において国民学校が、新人文

主義的運動の影響下で職業教育が次第に排除されたことを詳述している。特にフンボルト、ジュフェレン、シュライエルマッハー等の哲学者がその主導的役割を果たした。新人文主義者の多くがペスタロッcherを高く評価したにもかかわらず、ペスタロッcherが重んじた職業教育は、国民学校から排除された。シュプラランガーはペスタロッcherの精神を再び蘇らせねばならないとする。「ドイツ国民学校は、労働世界を人間的なものにするための準備を行うという義務をもつ。それは国民学校が…共通の労働を道徳的な秩序形式に結びつけることによってなされる」⁽²³⁾。

我々はシュプラランガーと共に、職業教育が道徳性育成に寄与すること、そして、郷土教育が大きな役割を果たすことを強調したい。郷土に住む人々の職業を体験学習したり、またボランティア活動を行うことによって、働くことの大切さや職業倫理を学ぶことが可能である。或いは自然体験活動を行うことによって、生命のかけがえのなさや自然の崇高さを学ぶこともできる。郷土教育は体験学習でもあるが、それは社会に生きる者として将来職業に就き働くことを可能ならしめるものでなくてはならない。これは現在の日本のキャリア教育においてもあてはまる。新学習指導要領では中学校段階からキャリア教育の必要性が述べられているが、職場体験学習やボランティア活動を地域社会に根ざして行うことは、子どもたちの勤労意欲を増すことにつながる。

(b) 独自性の育成

郷土教育は子どもが身近なものから学習し、様々な体験を通して世界へと導き入れられる教育である。郷土教育に対する批判としてよく挙げられるのが、特定の郷土への教育は狭隘な郷土愛を生み、他の文化への理解を拒むのではないか、というものである。しかし我々が本論文

で意図する郷土教育は、そのような趣旨で述べられるのではない。世界的・地球的な相互理解は常に各人の郷土愛を基に行われるべきであり、郷土愛を欠いた相互理解は無味乾燥としたものにならざるを得ない。そもそも人間にとって個性、或いは独自性とはいかなるものであろうか。

シュプラランガーは人間性育成を意味する一般陶冶を厳密にカテゴリー分類して二つに分ける⁽²⁴⁾。第1の段階は「基礎陶冶」と名づけられる。基礎陶冶は読み・書き・算などの基礎教育や郷土教育をも含んでいる。これは国民学校で行われる陶冶であり、子どもの「個人的情況」⁽²⁵⁾を規定している歴史・文化・慣習へと子ども一人ひとりが導き入れられる。しかしシュプラランガーは一般陶冶が基礎陶冶にとどまってはならないと考える。彼は一般陶冶の第2段階は「職業教育への準備」と考える。つまりつまり一般陶冶は単に子どもに基礎知識を教えるだけではなく、将来の職業への準備教育でもなければならぬ。職業陶冶は特定の職業を念頭に教育が行われるため、純粋な人間性育成を唱える新人文主義から排斥された。しかしシュプラランガーは逆に特定の立場に立つことこそが人間の特徴であり、特定の立場を越えた人間性は真の意味で人間性ではないとする。「人間性理念はいわば一層確かな中心点をもたなければならない」⁽²⁶⁾。

我々はこのような一般陶冶・職業陶冶観から、郷土教育に関して新しい視点を見出すことができる。それは人間の独自性とは常に特定の場所によって影響づけられていることである。人間とは抽象的に考えられるのではなく、常に特定の場所に立ち時間的・空間的影響を受けている。文化的負荷を担わない人間などは存在しない。人間の個性、或いは独自性とは常に文化や伝統の中で育まれるものであり、教育は子どもを文化的遺産を陶冶材として馴染ませる役割を有する。

5. 郷土教育のカリキュラム I

「教科としての郷土科」

——ドイツの場合——

さて我々はこのように郷土教育の意義を主にシュプランガーの論を参照しつつ省察したのであるが、では郷土教育が学校教育の教育課程にどのように位置づけられるべきであろうか。20世紀初頭郷土教育が唱えられた当初から、2つの立場があるとされた。一つは「独立教科としての郷土科」であり、もう一つは「教授原理としての郷土教育」である。前者は初等教育において教科として「郷土科」を設置し、毎週数時間子どもに教える方法である。これは20世紀初頭から戦後しばらくの間ドイツで行われた郷土科が、その代表例である。他方後者は、独立した郷土科を設置しない教育方法である。小川正行は戦前日本の郷土教育を主張した代表的教育学者であるが、その著『郷土の本質と郷土教育』において「独立教科としての郷土科」と「教授原理としての郷土主義」に分け各々の特徴を次のように言っている。まず前者はヘルバルト派のツィラーらが代表的であるとし、その主張を以下のようにまとめている。「郷土の対象は、種々雑多であるけれども、外面的には皆「郷土」と云ふ共通な紐の爲に統一せられ、更に又内面的には相互に關聯を有して居るのであるから、當然獨立の一教科として教授すべきである」⁽²⁷⁾。他方後者は教育課程全体に郷土教育の要素を取り入れる教育方法である。小川自身はこの教授方法に与している。小川曰く、「國史、地理、理科に分化される教授に於て、それぞれ郷土材料に連絡し、且つ、一定時間に郷土を綜合して教授するのが最も適當であつて、都鄙一律に郷土科を特設するには及ばないと思ふ」⁽²⁸⁾。つまり各教科の教育内容に郷土教育の内容を取り入れるのであるが、その長所として子どもに生き生きとした体験をさせることができる。「郷土は、これ等の生きた自然物を、生命そのまゝ、活動

そのまゝに提供するのみでなく、又それ等の自然と自然現象、人類との關係をも現實のまゝに提示して居り、兒童は又日常生活の間に、自然的にそれ等に接觸して、漸次に直觀の基礎を形成しつつあるのである」⁽²⁹⁾。小川は郷土教育のためには、合科教授がしばしば有効的であると述べている。昭和初期日本で郷土教育が流行したが、日本の郷土教育は各教科の中に郷土教育の内容を取り入れるものであった。

では実際に郷土教育がどのように行われたかを見てみたいが本節ではドイツの郷土科を見、次節で日本の郷土教育を省察したい。

ドイツでは郷土教育が教科として行われていた。戦前のドイツでは郷土科はどのように行われたのか。

プロイセン州

1921年プロイセン州は「基礎学校教案規定大綱」を制定し、教科を「宗教、郷土科、国語、算術、図画、唱歌、体操、裁縫」と定められた。内容はプロテスタントとカトリックに分けられた⁽³⁰⁾。

各学年の郷土科の内容は、次のようになっていた⁽³¹⁾。

まず第1学年と第2学年では、兒童が身のまわりの生活からさまざまなことがらを学んでゆく。近所の町を調べたり近隣の自然を観察したり、また地元につながる伝説や童謡を学ぶことによって、兒童が郷土に愛着を持ち郷土を中心として知識を修得してゆることが企図されている。第3学年と第4学年では、中等教育以降の系統的学習に対応できる教育課程が編成されている。例えば太陽の運行、月の満ち欠け、近隣自然の動植物の観察、近隣の土地の作図、伝説や昔話の学習などが行われる。いずれも中等教育以降の地理・歴史・物理・化学・生物の学習にスムーズに移行できるようなカリキュラムである。

プロテスタント

計	針仕事	体操	唱歌	図画	算術	書方	国語	郷土科	宗教	教科	
18	合科教授									1	学年
22		2	1		4	2	9		4	2	
26	(2)	2	2(1)	2(1)	4	2	10		4	3	
28	(2)	3(2)	2	2	4	2	11(10)		4	4	

カトリック

計	針仕事	体操	唱歌	図画	算術	書方	国語	郷土科	宗教	教科	
18	合科教授									1	学年
22		2	1		4	2	8	3	2	2	
26	(2)	2	2(1)	2(1)	4	2	8	3	3	3	
28	(2)	3(2)	2	2	4	2	7	5(4)	3	4	

ヘッセン州

ヘッセン州では基礎学校の教科が「宗教、郷土・生活科、国語、算数、工作・幾何、唱歌、体操・遊戯」と定められた。ヘッセンでは郷土科は「郷土・生活科（Heimat-und-Lebenskunde）」と名づけられている。第1学年では子どもが体験的に学習することが重視され、動植物等の自然観察や日常生活、童話、童謡、唱歌などがなされる。第2学年では内容が地理と理科に分化し、郷土の地形や自然環境の観察などがなされる。第3学年では天文や地理の学習が行われる。またヘッセンの郷土学習を通して、ヘッセンの地理、都市、産業を学ぶ。さらには労働することの意義や国や町の役割についても考えさせる。第4学年ではヘッセンをドイツ全体そして地球全体の中に位置づけ、児童により一層大きな視野を持つように導く。教師は子どもに対して、ヘッセンの歴史や有名人物の学習からドイツの歴史の学習へと進むように促す。

さてドイツではこのような郷土教育が行われていたが、我々はこちらから何を読み取ることができるであろうか。我々が既に見たシュプランガーの郷土教育論の多くが、ここで実現されていると言えよう。ドイツの郷土科は我が国の生活科にほぼ相当すると言えるが、郷土学習を中心に有機的に知識の習得が図られている。プロイセンにおいて合科教授が取り入れられている

ように、基礎学校1、2年では児童の興味関心を中心とした体験的学習が行われている。しかし3、4年ではそれまでの成果を踏まえ体系的な知識修得への準備教育が行われている。日本のカリキュラムで言えば社会科や理科で歴史・地理・物理・生物等の体系的知識が教えられるが、ドイツでは中等教育以降社会科学や自然科学の体系的知識が教授されるが、郷土科3、4年はその橋渡しの役割を果たしている。

また郷土への愛着に関しても、ドイツの郷土科は地域の生活や自然の観察から始められ、郷土への愛着を持つようなカリキュラムが行われている。さらに子どもたちの「視野の拡大」も図られている。第1、2学年では体験学習や郷土学習が中心で子どもの住む地域を中心とした学習がなされているが、第3、4学年と進むにつれて、次第にドイツ全体・世界全体への視野が広がるようにカリキュラム編成されている。

6. 郷土教育のカリキュラムⅡ

「教授原理としての郷土教育」

——日本の場合——

日本では郷土教育は独立した教科として導入されず、各教科に郷土的要素が取り入れられるという形で行われた。日本では昭和初期郷土教育が大きなブームとなったが、独立した教科と

しては扱われず、前出の小川正行が述べたように各教科間で合科的に行われることが多かった。以下戦前の日本の郷土教育を3類型に分けて取りあげたい。

道徳性育成に重きを置いた郷土教育

——茨城県の実践例から——

伊藤純郎は戦前茨城県師範学校附属小学校で行われた郷土教育の研究を行っている⁽³²⁾。伊藤の研究によれば茨城県は水戸学発祥の地であり、水戸学の精神から郷土愛を強調する傾向が強かった。例えば修身科では、教材の大半が徳川光圀に関するものであった。郷土の偉人徳川光圀の業績・徳行を教えることによって、徳目が児童の身につくように試みられた。国史科においても歴史の学習のみならず、郷土である水戸の史跡をまわり観察する校外学習が積極的に取り入れられた。国史科でも徳川光圀及び水戸の尊王思想の偉大さを理解するように努められた。地理科においても郷土見学や調査、地元の伝統的行事への参加を通して児童が郷土に愛着を持つように導かれた。いずれの教科においても郷土・水戸の精神を学ぶことによって、児童が郷土に誇りを持ち、道徳性を身につけるような教育実践が行われた。

日常生活から次第に視野を広げる郷土教育

——東京の実践例から——

昭和6年発刊の雑誌『郷土 第三號』⁽³³⁾には昭和5年11月22日東京市浅草区富士小学校で行われた郷土教育の実践記録が掲載されている。実践授業の研究題目は「一、郷土を中心とする学習の実際、一、独自相互に於ける学習の展開、一、特別児童の指導」とされ、15クラスで行われた。当日は東京市視学の他、明星学園長赤井米吉や自由ヶ丘学園長手塚岸得衛らが視察に訪れていた。以下その実践記録を見てみる。第1学年では合科学習が行われ、あるクラスでは「子

供の見た観音様」というタイトルで授業がなされた。児童に親しみのある観音菩薩の図画を通して、銀杏や五重塔など身のまわりの風景を省みるという授業であった。また別のクラスでは算術の理解を目的とした合科学習「ヤホヤゴツゴ」(八百屋ごっこ)が行われた。八百屋役の児童と買い物役の児童とに分かれて、紙製の大根、人参、牛蒡、バナナを紙製のお金で購入してゆくというロールプレイングである。抽象的な数計算を理解させる前に、まず生活に密着した場面から始めようという趣旨である。第4学年の国語科では地元の浅草観音の由来について教師自作の童話を聞かせて、その後児童が自由時間を活用して文章や図画を描いた。第6学年の地理科では「北亜米利加の産業」と題して、児童の身のまわりから北米の産業にまで結びつけ、特に自動車産業について学習した。別の第6学年の算術科では「歩合算(利廻り)」というタイトルで、株式相場表を掲げ、配当率・額面高・時価が教えられた。当時の時局的関心は経済であり、当時の世相を反映した授業である。研究授業の後の講評会では赤井米吉が次のような講評を行っている。何れの教材も単独で取り扱われるべきではなく、我々の生活と関連づけて行われねばならぬ、と。「郷土教育必らずしも郷土そのものおよびそれに存在するもの、研究のみではなく、我等の生活に對しての有機的關係の研究こそ郷土教育」⁽³⁴⁾と述べている。

この郷土教育の実践例から我々は、当時の生活実態や子供の興味・関心に基づいて郷土教育が行われていることを読み取ることができる。道徳性育成については、徳目の教授があまりなされていないが、地域への愛着を持つよう教育されている。また知識教授に関しても抽象的な知識を断片的に教えるのではなく、子どもの興味・関心に基づいた有機的な教育が行われている。

地域への愛着を育む郷土教育

——鳥取の実践例から——

鳥取県上難小学校長・峯地光重は鳥取の地域性に根ざした郷土教育を報告している。峯地は考古学的資料(土器・瓦等)を収集し郷土室を作ると同時に、『郷土加留多』『郷土伝説読本』を編纂し、児童の郷土教育の教材として使用している。上難小学校で行われた郷土教育の特徴と以下まとめる。①「聴方科」の設置。第1学年に週2時間、第2、3、4学年に週1時間「聴方科」の授業を特設し、郷土の伝説や民俗談などを教え、幼年期より郷土への親しみを深めしめる。②「子供ニュース」、「生活発表会」の設置。郷土や実生活を題材として児童が調査・発表する機会を積極的に設ける。③「研究週間」。毎学期約1回、3日～1週間程度児童に自由研究をする時間を与える。テーマは郷土に関する事柄が中心となる。④「労働日」、「農場」での労働。毎月1～2回労働日を作り、教室の整理等労働そのものを楽しむ。また葱、大根、白菜、キャベツなどを農場で作る。塵捨場で処分された灰を農場の肥料とする等の試みもなされた。⑤「郷土室」の充実。上難小学校では昭和3年の学校増築の際郷土室が作られたが、教師が資料をただ収集するのではなく、児童と共に収集する姿勢が重んじられる。またできるだけ科学的精神が取り入れられる。

以上上難小学校の郷土教育を我々は見えてきたが、地域への愛着が身につくような教育実践と云う。峯地は次のように言う。「今はもはや郷土を賛美したり郷土偉人をのみ禮賛したり、お國自慢をしたり、さうした安價なセンチメンタリズムの郷土教育でもあるまい」⁽³⁶⁾。上難小学校では、児童が積極的に郷土に関わっていく姿勢が重んじられている。また職業教育への準備がなされていることも見逃せない。郷土の農業を学ぶことによって、児童は働くことの重要性を学び取っている。

7. 郷土教育における教師の役割

我々はこのようにさまざまな実践例を見てきたが、教師は郷土教育にいかなる役割を果たすのであろうか。ヤスパースは『教育の哲学的考察』において教育を3類型化しているが、それを参照したい。一つめは「スコラ的教育」。これは教師が教育内容を単に伝達するだけの教育である。「教師はただ再生するだけであって、自ら創造する研究者ではない」⁽³⁷⁾。つまり教師の役割は決められた内容を機械的に渡すのみである。二つめは「マイスター的教育」。これは、魅力的で指導力がある教師が学習者を導く教育である。「人物の権威が驚くほど力をもっている」⁽³⁸⁾、そのために学習者は自分で考えずただ教師の言うことを聞くだけとなる。三つ目は「ソクラテス教育」。ここでは教師と学習者とは対等の立場に立つ。教師はもはや自己の意見を学習者に押しつけたり伝達したりすることはない。真理は教師自身にも未だ知られていないという立場に立ち、教師と学習者が共に真理を探究する。あくまでも学習者が自分の力で真理を生み出すことが重要であり、教師はその手助けをするにすぎない。つまり教師は「産婆役」であり、真理を生み出すのは学習者一人ひとりである。「ソクラテスの教師は、生徒を自分から突き放して彼自身に立ち返らせ、自らはパラドックスのうちに身を隠して、生徒を自分に近よれなくするのである」⁽³⁹⁾。

さて我々が現在探求している郷土教育において、教師はいずれの立場であろうか。郷土教育には規定の教材がないので、スコラの教師となることはありえない。ではマイスター的教師かソクラテス的教師のいずれであろうか。まず先述のシュブランガーの論を振り返って考察したい。教育の課題は、家庭という身近な世界から共同的な客観的世界へと子供を導き入れることとされていた。〔家庭の世界と学校の世界との間を、教師は「橋渡し」しなければならない〕⁽⁴⁰⁾。

つまり教師には文化的な役割が存する。学校とは伝統的に形成されてきた文化財を、子どもに理解できるように組織し直した陶冶財を伝達する場である。この点において教師は郷土教育においてもマイスター的教師としての役割を果たさねばならない。しかし郷土教育は単に郷土の知識を伝えるだけではない。郷土を介して子ども一人ひとりの人間性を育むことが郷土教育の目的である。先述の鳥取のように子どもが主体的に郷土を調べることが理想的であろう。教師が強制的に郷土愛や知識を詰め込むのではなく、子どもが郷土を学ぶように促す「産婆役」となるのが理想的である。教師自身も子どもと共に探求することが求められる。子どもと教師とが共に郷土研究を通して自らを深める。つまり教師はソクラテス的でなければならない。

郷土教育の教師の役割とは、郷土研究を通じて子どもの道徳性を育成することが第一である。郷土愛から自らの住む世界に愛着を持ち、最終的には異なる郷土に住む人々との相互理解を促進することが求められる。第二には郷土を介して子どもがその成長段階にふさわしい知識を身につけるようにすることも教師の役割である。特にドイツの初等教育の郷土科において社会や理科の知識が教授されていた。児童の体験学習を重視しつつも、それが断片的な知識で終わることが内容に配慮する必要がある。第三には教師自身も郷土研究を行い、自己研鑽を積むことが求められる。郷土に関する知識は未だ解明されていないことも多い。教師自身が研究を行う姿勢は、子どもが学習してゆく際に大きな影響を及ぼすであろう。

8. 現在の日本における郷土教育の一考察 ——食育を例として——

さて我々は郷土教育の理論と歴史的実践例を見てきたが、現在の日本の学校教育においてど

のように取り入れられているであろうか。道徳の時間や社会科、理科、生活科、そして国語科や音楽科において、郷土教育を取り入れた教育実践を行うことが考えられる。本節では「食育」を通じた郷土教育の一例を考察したい。ではなぜ食育を取りあげて郷土教育を考察することができるのか。食育は近年我が国で積極的に推進されている。平成17年食育基本法が施行、栄養教諭制度が導入されていこう、「早寝、早起き、朝ごはん」運動など食に関する行政の推進政策、そして国民の理解が深まっている。食育で主に重視されるのは、バランスのよい食事を摂取するようにする（三色分類や六食分類）こと、家庭や学校等で多くの人々と共に食事をする事により積極的にコミュニケーションを図ること、過度のダイエットや生活習慣病を防ぐため食生活を改善し国民の健康を増進すること、などである。しかし食育推進において重要な点がもう一つ存する。それは、「食文化」という視点である。例えば食育基本法第7条には次のようにある。

「食育は、我が国の伝統ある優れた食文化、地域の特性を活かした食生活、環境と調和のとれた食糧の生産とその消費等に配慮し、我が国の食料の需要及び供給の状況についての国民の理解を深めるとともに、食料の生産者と消費者との交流等を図ることにより、農産漁村の活性化と我が国の食糧自給率の向上に資するよう、推進されねばならない」。

食育は栄養に関する知識や生活習慣を子どもに身につけさせるのみならず、食を通じた郷土愛を身につけることをその目標としている。食育は教科ではなく、「教授原理としての郷土教育」の一環として食育が実践されている。さて我々は食育と郷土教育との有機的統合を実践している例として、滋賀県栗東市の学校給食の取り組みを取りあげたい。栗東市では滋賀の郷土料理を給食に積極的に取り入れ、栗東で栽培さ

れた野菜や味噌を食材として使用し、地産地消を推進している。

栗東市の食育の特徴として第一に「郷土料理」を挙げうる。栗東市では小学校4年生を対象に「菜めし田楽とおでん鍋給食」を実施している。「おでん」の由来が江戸時代に東海道の旅人が食した「菜めし田楽」であることから、児童に郷土料理の良さを伝えるために給食に取り入れられている。年一回の「菜めし田楽とおでん鍋給食」の日の4校時には、おでんのルーツについての授業が行われている。この授業を通して地元・栗東の歴史・文化について学び、郷土愛を育む教育実践が行われている。第二に「地元食材・食器の使用」が挙げられる。栗東市では食材に栗東産の食材を積極的に使用している。米は栗東産コシヒカリを100%使用し、野菜はほうれん草、小松菜、大根、葱等の地元食材を使用し、重量ベース17.4%、食材数ベース48.9%となっている。また郷土の食材を使用した郷土料理が給食に取り入れられ、あゆやいわな、赤こんにゃくを使用したメニューが作成されている。また食器はプラスチックではなく、全て郷土の名産・信楽焼の皿が使用されていることも特筆に値する。また第三の特徴として「児童による献立作成」を挙げうる。栗東市の食育で最も着目すべきは、児童自身が献立を作成し、その献立が実際の給食として実現される教育実践である。小学校6年生を対象に6月～7月のうち1回、バランスの良い献立を作成させる授業が行われている。児童が作成した献立から一つ選ばれ、11月に各学校の代表給食として実現される。栄養教諭の活動や家庭科の授業等で食育が教えられることは多いが、栗東市はさらに児童が主体的に食育に参画することによって一層理想的な食育が行われている。以上食育を例とした郷土教育を見たが、毎日の給食において郷土への愛着を深めることが試みられている。

9. 郷土教育の課題と展望

さて本論文では郷土教育の理論と実践例を見てきたが、今後の課題について一考したい。ドイツでは1970年代に初等教育で郷土科が廃され、替わって「事実教授」として再編成された。郷土科に対する批判は、郷土科が体験学習によって学校社会へと子どもをスムーズに導き入れる教科であったが、体系的な知識学習には向いていないということにある。郷土科は牧歌的な生活環境の学習からスタートしたが、近代化・都市化に伴い時代遅れとされた。また郷土科は地理的な要素が強く、中等教育以降のカリキュラムでは地理科への接続はうまくなされても、その他の社会科学・自然科学のカリキュラムへの接続は必ずしもうまくいっていないとされた。これらの理由により、1970年代以降事実教授が基礎学校の教科となる。しかし州によっては「郷土・事実教授」として郷土教育の要素が残されている。他方日本では郷土教育がブームであった昭和初期においても、独立教科とされることはなかった。確かに社会科学・自然科学の体系的知識を子どもに教えるのに、郷土科では対処できないかもしれない。しかし教授原理、つまり教育理念として郷土教育を各教科や教科外活動において導入することは効果的であろう。郷土教育の目的は、知識習得と共に道徳性育成にある。特に今次改訂される学習指導要領では学力の充実と共に道徳性育成、キャリア教育の導入が唱道されている。郷土教育がこれらの現代的諸課題に果たす役割は多いように思われる。そしてそのためには教師にも、子どもの成長を念頭にいった教育実践を行っていく努力が求められる。

【注】

- (1) 吉田熊次『教育学説と我が国民精神』目黒書店、1934年、345－346頁参照。
- (2) シュプランガー『教育学的展望』杉谷雅文・村田昇訳、1956年、関書院、123頁。
- (3) シュプランガー、前掲書、125頁。
- (4) シュプランガー『小学校の固有精神』岩間浩訳、1992年、青山社、150頁。
- (5) シュプランガー、前掲書、152頁。
- (6) シュプランガー、前掲書、150頁。
- (7) シュプランガー、前掲書、159頁。
- (8) シュプランガー、前掲書、160頁。
- (9) シュプランガー、前掲書、162頁。
- (10) シュプランガー、前掲書、163頁。
- (11) シュプランガー、前掲書、169頁。
- (12) シュプランガー、前掲書、162頁。
- (13) シュプランガー、前掲書、169頁。
- (14) シュプランガー、前掲書、164頁。
- (15) シュプランガー、前掲書、160頁。
- (16) 大友秀明『現代ドイツ政治・社会学習論』2005年、東信堂、47－50頁参照。
- (17) シュプランガー、前掲書、171頁。
- (18) シュプランガーは次のように評価する。「ハルニッシュはこの書の中で、ペスタロッツィの思想を、郷土科から地方科を経て、地球科もしくは世界科へと終始展開させようと努めたのである」。シュプランガー、前掲書、172頁。
- (19) シュプランガー、前掲書、177頁。
- (20) シュプランガー『教育学的展望』杉谷雅文・村田昇訳、1956年、関書院、138頁。
- (21) シュプランガー『小学校の固有精神』岩間浩訳、1992年、青山社、174頁。
- (22) シュプランガー『教育学的展望』杉谷雅文・村田昇訳、1956年、関書院、127頁。
- (23) シュプランガー『ドイツ教育史』1977年、長尾十三二監訳、明治図書、56頁。
- (24) シュプランガー『文化と教育』村井実・長井和雄訳、玉川大学、235頁。
- (25) シュプランガー、前掲書、235頁。
- (26) シュプランガー、前掲書、244頁。
- (27) 小川正行『郷土の本質と郷土教育』1931年、東洋図書、209－210頁。
- (28) 小川、前掲書、212頁。
- (29) 小川、前掲書、215頁。
- (30) 小川、前掲書、176－177より引用。
- (31) 小川、前掲書、178－180参照。
- (32) 伊藤純郎『増補 郷土教育運動の研究』2008年、思文閣出版、317－332頁参照。伊藤の研究によると、血盟団事件、五・一五事件の両テロ事件に茨城の青年や小学校教員が関与していたことへの反省が、郷土教育運動の背景にあり、教育再生の方途として郷土教育が唱えられた、とされている。
- (33) 『郷土 第三號』1931年、刀江書院、65－70頁参照。
- (34) 前掲書、70頁。
- (35) 前掲書、103－116頁参照。
- (36) 前掲書、109頁。
- (37) ヤスパース『教育の哲学的省察』増渕幸男訳、1983年、以文社、18頁。
- (38) ヤスパース、前掲書、19頁。
- (39) ヤスパース、前掲書、19頁。
- (40) シュプランガー『小学校の固有精神』岩間浩訳、1992年、青山社、71頁。
- (41) 栗東市のホームページ参照。

